

Autopercepción de la disposición para hacer tarea en estudiantes de secundaria mexicanos

Self perception of mexican junior high school students' willingness to do homework

Rosa del Carmen Flores-Macías¹, Alba Cerino-Soberanes², Pamela Mesinas-Linares¹, José Celis-Zosaya³

Tels. ¹(+52) 55 5622 2317, ²(+52) 99 3358 1500, ³(+52) 99 9943 2045
correo electrónico (e-mail): rcfm@unam.mx, albacerino@yahoo.com.mx, pam_01@hotmail.com, jcelis_zosaya@yahoo.com

¹Universidad Nacional Autónoma de México
Av. Universidad 3004, Colonia Copilco-Universidad, Delegación Coyoacán, México, D.F., C. P. 04150.
MÉXICO.

²Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Av. Universidad s/n, Colonia Magisterial, Villahermosa, Tabasco, C. P. 86040.
MÉXICO.

³Universidad Autónoma de Yucatán
Calle 31 Ax8 núm. 300, Colonia San Esteban, Mérida, Yucatán, C. P. 97149.
MÉXICO.

Artículo recibido: 28 de junio de 2011; aceptado: 4 de marzo de 2012.

RESUMEN

Con base en la literatura sobre variables vinculadas a la realización de tareas escolares, se diseña, valida y confiabiliza una escala denominada Autopercepción de la Disposición hacia las Tareas Escolares (ADTE). El estudio se divide en dos etapas, en la primera, con base en el encuadre teórico, se diseña la ADTE y determinan propiedades psicométricas; del análisis factorial se derivan siete subescalas que valoran varios aspectos sobre la disposición para realizar tareas escolares. En la segunda etapa, se analizan los datos obtenidos de su aplicación considerando el papel de variables vinculadas a la realización de tareas (promedio escolar, escuela, género) a partir de lo cual se plantean algunas alternativas para fortalecer esta actividad como un espacio para el desarrollo de la autonomía.

ABSTRACT

Based on the literature about variables related to school homework, it was designed and got validity and reliability of the scale called self-perception of the disposition toward school homework (ADTE, in Spanish). The study is divided into two stages: in the first, based on the theoretical frame, ADTE was designed and determined its psychometric properties, the factor analysis showed seven subscales who appreciate various aspects on the disposition to do homework. In the second stage are discussed data obtained from its application, is analyzed the role of variables related to homework (grades, school, gender), from this, some alternatives are discussed to strengthen this activity as a space for the development of autonomy.

Palabras clave: tareas escolares, alumnos de secundaria.

Key words: school homework, junior highschool.

Aprender a ser autónomo y comprometerse con el propio aprendizaje son cualidades que todo alumno debiera desarrollar en la escuela secundaria. Un espacio idóneo para hacerlo es la realización de tareas escolares en casa, circunstancia en la que comúnmente los adolescentes no aceptan o cuentan con la supervisión y regulación externa. Los alumnos pueden mostrar una disposición positiva hacia la tarea si cuentan con recursos de organización, planificación, evaluación y motivación adecuados para este fin, pero también puede ser que muestren una disposición antagónica y la realicen de manera improvisada y sin interés (Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández, y García, 2007; Cooper, Robinson, Patall, 2006). Identificar cómo perciben los estudiantes su disposición hacia realizar la tarea es una meta del presente estudio.

Partimos del hecho de que la transición de la primaria a la secundaria marca un cambio importante en la forma como el estudiante percibe su autonomía y es percibido por los demás. La participación de los padres en actividades escolares es tangencial, asumen que sus hijos ya pueden responsabilizarse del compromiso de hacer la tarea y les brindan apoyos que más bien influyen de manera indirecta: inciden positivamente en su motivación y autoconcepto, modelan la autonomía, retroalimentan positivamente, orientan ante situaciones de fracaso, proveen de condiciones para estudiar y premian comportamientos positivos (González-Pineda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muñiz, y Bernardo, 2002; Millán y Flores, 2006). A esta situación se agrega el hecho de que muchos adolescentes consideran que el manejo de su tiempo al hacer la tarea y la calidad de su trabajo no es de la incumbencia de sus padres y les resulta desagradable que intervengan. Es decir, en la secundaria la tarea es más un asunto de los alumnos, los estudios en torno a la realización de la tarea han señalado que la autorregulación, motivación, emociones y creencias de los estudiantes influyen en su realización. Enseguida se analizan algunas de estas investigaciones.

Autorregulación y tareas escolares. Diferentes modelos consensualmente definen el proceso de autorregulación como la capacidad de ser cognoscitiva, conductual y motivacionalmente activo en el aprendizaje (Zimmerman, 2008). Los estudiantes que autorregulan su aprendizaje muestran diversas características vinculadas a un buen desempeño: Se distinguen por ser participantes activos y constructivos en la adquisición de conocimiento; son conscientes de su desempeño y emplean estrategias

para regular y hacer ajustes o modificaciones en sus actividades de aprendizaje; de acuerdo a sus experiencias sociales y de aprendizaje establecen estándares de logro para valorar su progreso; relacionan cualidades personales con sus resultados al realizar una actividad escolar (Pintrich, 2003, 2004; Schunk, 2005).

La autorregulación del aprendizaje no es una aptitud o cualidad única, es un proceso multifacético en el que participan diferentes variables con el mismo nivel de importancia. Estas son de naturaleza: a) cognoscitiva, como establecer metas personales próximas, específicas y desafiantes, adoptar estrategias eficaces para alcanzar las metas, monitorear selectivamente la propia ejecución para asegurar que existe progreso, adecuar diferentes estrategias a partir del conocimiento de su utilidad en distintas tareas, evaluar los propios logros; b) afectiva, como atribuir la causalidad de los resultados a las propias acciones, valorar la propia capacidad, sentirse motivado ante la tarea; c) social, como reestructurar el contexto social para el logro de metas, administrar el tiempo dedicado a distintas actividades, saber identificar en qué se necesita apoyo y tener recursos sociales para gestionarlo. Se ha encontrado que el nivel de autorregulación de los estudiantes varía dependiendo de la manifestación de estas variables que actúan en un circuito recursivo que implica la planificación, ejecución y evaluación de la propia actividad (Schunk y Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2002).

Estudios que vinculan la autorregulación con la realización de tareas escolares indican una estrecha relación entre la percepción que se tiene del propio proceso, el compromiso asumido y el rendimiento escolar. Igualmente, se han mostrado correlaciones positivas y significativas entre la autorregulación y el aprovechamiento del tiempo dedicado a hacer la tarea, así como con comportamientos específicos para conseguir buenos resultados. Así mismo, se tiene evidencia de que los alumnos que se autorregulan cuando hacen la tarea tienen una percepción positiva de su autoeficacia, saben establecer metas, planean el uso del tiempo, adecuan el ambiente para evitar distracciones y se mantienen involucrados (Bembenuity, 2011; Oyserman, Bybee, Terry, y Hart-Johnson, 2004; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

No obstante que la autorregulación es central para entender la manifestación del compromiso y autonomía de un estudiante, existen entre los alumnos de secundaria

otro tipo de influencias que también explican su disposición al hacer la tarea. Se hace referencia, específicamente, a la propia perspectiva de los estudiantes sobre el valor de hacerla.

Apreciación de los estudiantes sobre las tareas escolares. Los alumnos pueden tener creencias motivacionales adversas a la tarea, pueden considerarle aburrida, demasiado complicada, mostrar indiferencia hacia su realización o considerarle carente de sentido por su falta de vinculación con el conocimiento que tienen de su mundo. Pero también pueden mostrar una orientación adecuada a la realización de la tarea, ya sea porque valoran el aprendizaje logrado, las consecuencias positivas de realizarla o bien porque evitan ser sancionados por no hacerla (Brophy, 2004; Warton, 2001).

Otro elemento a considerar es que las actividades escolares como la tarea, despiertan diferentes emociones que pueden ser placenteras (alegría, esperanza) o desagradables (ira, tristeza). El origen de estas emociones puede ser la tarea misma o los resultados de hacer la tarea y son asociadas a las perspectivas de éxito o fracaso ante la actividad (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, 2002).

Igualmente, los alumnos acumulan experiencias escolares que afectan su disposición para involucrarse en actividades escolares por el significado que éstas adquieren, por ejemplo, la tarea puede representar una forma de lograr puntos y ser percibida como algo positivo, pero también puede ser percibida como una forma de control por parte del profesor y dar orígenes a una disposición antagónica (Saucedo, 2006).

Las investigaciones muestran que las experiencias de los estudiantes al hacer la tarea son interpretadas en forma diferenciada dependiendo de su rendimiento académico.

Rendimiento académico y tareas escolares. En este campo se ha mostrado que la realización de la tarea está positivamente asociada a las calificaciones obtenidas. Aquellos que la realizan con constancia muestran un mejor desempeño escolar (Backhoff et al. 2007; Cooper et al. 2006; Edel, 2003).

La percepción y tiempo dedicado a hacer la tarea varían en función del rendimiento escolar, esta relación se ha asociado con la motivación y habilidades de autorregulación de los estudiantes así como con su compromiso en el trabajo e involucración con el aprendizaje; aunque hay que señalar que una visión negativa

de la tarea aparece en la mayoría de los estudiantes (Bempechat, Neier, Gillis, y Holloway, 2011).

Es pertinente acotar que esta relación es influenciada por el entorno escolar, los estudiantes que asisten a escuelas que asignan tareas que demandan más tiempo tienen un rendimiento superior al de los que asisten a escuelas que asignan tareas más cortas; estas prácticas suelen relacionarse con el estatus académico de la escuela, aquellas con mejor estatus son más demandantes pero también más selectivas en cuanto al rendimiento de los estudiantes (Dettmers, Trautwein, y Lüdtke, 2009).

Las expectativas sociales que se tienen para hombres y mujeres en relación con la escuela, también pueden jugar un papel importante en la disposición de los estudiantes.

Género y tareas escolares. Ser hombre o mujer es una variable que juega un papel en la disposición hacia las actividades escolares. Los estudios en México apuntan a que las diferencias pueden atribuirse a que las expectativas sociales varían en función del género. Oses, Aguayo, Duarte y Manuel (2011) encuentran en una población de estudiantes de secundaria de un bajo nivel socioeconómico, que las mujeres, comparadas con los hombres, manifiestan menores estrategias motivacionales al realizar actividades escolares; los autores explican estas diferencias por el apoyo diferenciado de los padres quienes consideran a los hombres como futuros proveedores por lo que seguir estudiando se vuelve un valor familiar importante. En otro estudio con estudiantes de secundaria de un nivel socioeconómico similar, Flores y Gómez (2010) encuentran que las mujeres, en contraste con los hombres, muestran una mayor atribución interna y menor atribución externa, explican el hecho por las expectativas sociales que se tienen en el nivel socioeconómico de la población en la que se realizó el estudio, de los hombres se espera que sigan estudiando para conseguir un mejor trabajo, lo que puede resultar en una mayor preocupación por el juicio social y una tendencia mayor a atribuir éxitos o fracaso a fuentes externas; mientras que de las mujeres se favorece que sigan estudiando solo si demuestran que se esfuerzan. La existencia de diferencias entre hombres y mujeres mexicanos en relación con las actividades escolares, se ve reforzada en un estudio a mayor escala en el que se identificó que las mujeres son más eficaces y tienen en una mejor disposición cognoscitiva y motivacional hacia el estudio en comparación con

los hombres, estas diferencias se atribuyen a una mayor necesidad de aprobación y filiación social en las primeras (Caso y Hernández, 2007).

Escuela de procedencia y tareas escolares

Las prácticas educativas de una escuela influyen en la involucración de los estudiantes en la tarea. Diferentes estudios han mostrado que la escuela influye en la asociación entre tiempo dedicado a hacer la tarea y rendimiento académico, de tal suerte que más que decir que el tiempo dedicado a hacer la tarea influye en el rendimiento académico, se diría que es la escuela es quien media esta relación asignando tareas con diferentes niveles de exigencia (Backhoff et al., 2007; Dettmers et al., 2009; Trautwein, 2007).

Podemos decir que los docentes al ser los mediadores entre la escuela y los alumnos influyen directamente en el desarrollo de la autonomía y disposición para realizar la tarea, de hecho los estudiantes tienen la expectativa de que ellos los apoyen (Katz, Kaplan, y Gueta, 2009). Investigaciones en México indican que los docentes pueden obrar para favorecer la disposición o al contrario para crear animadversión.

Saucedo (2005) analiza en una escuela pública el prejuicio hacia los alumnos del turno vespertino (fenómeno muy extendido en las escuelas mexicanas), se les ubica y trata como problemáticos e indisciplinados con las consecuentes prácticas educativas que les llevan precisamente a comportarse e identificarse como tales. En contraste con este estudio, Aguinada, Salvador y Rueda (2005) describen una secundaria técnica perteneciente a una comunidad indígena, notoria por los bajos índices de deserción y por promover que sus estudiantes continúen estudiando, el aspecto más sobresaliente de la escuela es que fortalece entre estudiantes y docentes la colaboración y el sentido de pertenencia a un proyecto educativo común. Zorilla (2009) sostiene la idea de que la escuela hace la diferencia en el rendimiento de los alumnos (ella trata el caso específico de español y matemáticas) pues puede compensar las desventajas atribuibles a la situación social, económica y cultural de los alumnos, pero también puede ser reproductoras de situaciones desfavorables.

En síntesis, los estudios revisados demuestran que al analizar la realización de la tarea hay que considerar diferentes variables como: el contexto en el que la realizan;

las características afectivas y creencias del alumno sobre la tarea (adversas o favorables); los recursos cognoscitivos con los que cuenta para resolverla (autorregulación, conocimientos previos); el interés que suscita otra actividad que resulte más atractiva; la posibilidad de contar con apoyo cuando se necesite; la retroalimentación que se reciba del profesor. Todas estas variables forman parte del entorno escolar y personal del estudiante que determinan la calidad del trabajo realizado, la autonomía y compromiso mostrado, así como el valor que asignen a la tarea, es decir su disposición para realizarla.

El objetivo del presente estudio es conocer de forma integral la disposición de los estudiantes para hacer la tarea y analizar su vínculo con diferentes variables. Se ha elegido la palabra disposición porque implica un comportamiento que puede ser propositivo –hallarse apto o listo para algún fin (según el *Diccionario de la Real Academia Española*)– y no tanto circunstancial. Interesa conocer la perspectiva de los estudiantes, cómo se ven a sí mismos ante la tarea, qué valoran de esta actividad, qué creen, cómo se sienten, etc. Pues después de todo ellos son los principales responsables de realizarla y su visión nos acerca a una mejor comprensión del significado que tiene hacer la tarea y cómo podemos volverle un espacio para el desarrollo de la autonomía y compromiso con el propio aprendizaje.

El estudio consta de dos etapas, en la primera se construye, valida y confiabiliza una escala y en la segunda se analiza la relación entre la disposición de los alumnos a hacer la tarea y las siguientes variables: promedio escolar, escuela de procedencia, género y apreciación de los estudiantes.

MÉTODO

Primera etapa: diseño, aplicación y evaluación del instrumento

El diseño inicial de los reactivos se hizo a partir de la literatura especializada, se consideró que la disposición a hacer la tarea está vinculada a las variables anteriormente descritas; igualmente se tomó en cuenta nuestra experiencia trabajando con alumnos de secundaria (Flores y Macotela, 2006). La primera versión se presentó a jueces expertos a quienes se les pidió su opinión sobre la pertinencia, relevancia y suficiencia de los reactivos, así como sus sugerencias.

Con base en las opiniones de los expertos el instrumento se afinó y se aplicó en su versión piloto en una escuela pública a alumnos de los tres grados de secundaria. Se modificaron aquellos reactivos cuya redacción resultaba confusa, además se añadieron reactivos que mencionaban estrategias de apoyo y creencias afectivas y motivacionales sobre la actividad de realizar la tarea.

La escala final *Autopercepción de la disposición hacia las tareas escolares* (ADTE), quedó conformado por 54 reactivos: 32 reactivos con orientación positiva y 22 reactivos con orientación negativa. Se distribuyen en los siguientes atributos, definidos a partir de la literatura y que se consideran asociados a la disposición para hacer la tarea:

- Autorregulación, 28 reactivos (Zimmerman y Schunk, 1989): 9 de estrategias cognoscitivas; 9 de estrategias metacognoscitivas; 10 de estrategias de apoyo al aprendizaje.
- Creencias respecto a los maestros y las tareas, 4 reactivos (Warton, 2001; Flores y Macotela, 2006).
- Creencias motivacionales, 16 reactivos (Brophy, 2004; Elliot y Dweck, 2005; Flores y Gómez, 2010).
- Emociones suscitadas por las tareas, 6 reactivos (Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, 2002).

El instrumento emplea una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, *nada parecido a mí, poco parecido a mí, no estoy seguro, parecido a mí, muy parecido a mí*. En los reactivos con orientación positiva, el valor más bajo corresponde a *nada parecido a mí* y el más alto a *muy parecido a mí*, para los reactivos negativos el orden se invierte.

El cuestionario en su versión final se aplicó en escuelas públicas (modalidad secundaria general y turno matutino) en tres ciudades de México: Distrito Federal (dos escuelas), Cárdenas, Tabasco (una escuela) y Mérida, Yucatán (cuatro escuelas).

Participaron 932 estudiantes seleccionados con un muestreo intencional no aleatorio. En la medida de lo posible, se trató de mantener equilibrada la muestra por género. Los participantes se distribuyeron como se indica en la tabla 1.

Los responsables de la aplicación fueron colaboradores del proyecto. Esta se efectuó en los grupos y horarios que cada escuela asignó, fue anónima, se asignó un folio para asociar con las calificaciones escolares (excepto en las escuelas de Mérida en donde no fue posible obtenerlas).

Tabla 1. Distribución de la muestra por escuela y género.

ESCUELA	GÉNERO		
	mujeres	hombres	total
DF 1	119 (24.7%)	113 (25.1%)	232 (24.9%)
DF 2	85 (17.7%)	72 (16.0%)	157 (16.8%)
Cárdenas			
Tabasco	148 (30.8%)	122 (27.1%)	270 (29.0%)
Mérida 1	36 (7.5%)	34 (7.5%)	70 (7.5%)
Mérida 2	33 (6.9%)	37 (8.2%)	70 (7.5%)
Mérida 3	26 (5.4%)	44 (9.8%)	70 (7.5%)
Mérida 4	34 (7.1%)	29 (6.4%)	63 (6.8%)
Total	481 (100%)	451 (100%)	932 (100%)

A los estudiantes se les indicó que no había límite de tiempo para responder. El instrumento se les presentó con una carátula con ejemplos y las siguientes indicaciones:

Aquí te presentamos una serie de oraciones que dicen lo que los alumnos piensan o dicen de las tareas que dejan en la escuela. Lee con mucha atención cada una de las oraciones y traza una (X) en el cuadro que más se acerca a tu forma de ser. Para practicar, lee los siguientes ejemplos y analiza que significa la (X). Si tienes alguna duda pregunta al instructor.

Resultados de la primera etapa

Para analizar los resultados se empleó el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versión 15). Se realizó un análisis factorial, para seleccionar los factores se consideró una conformación igual o mayor a dos reactivos y una carga factorial mayor a .40 (véase anexo 1). El método de extracción empleado fue el de componentes principales y el de rotación, Varimax con normalización Kaiser. Se identificaron siete subescalas que explican en conjunto 40.9% de la varianza, así mismo se determinaron los coeficientes α para cada subescala (véase tabla 2).

Considerando los reactivos que las conforman (véase anexo 1), las subescalas se definieron como sigue:

Compromiso. Implica una disposición para hacer las tareas de manera autónoma y motivada. En las emociones se expresa gusto por las tareas. En la motivación, las metas de los alumnos se dirigen al aprendizaje y comprensión

Tabla 2. Propiedades psicométricas de las subescalas del ADTE.

SUBESCALA	Coefficiente α	Intervalo de confianza (95%)	Porcentaje de varianza explicada
Compromiso	.86	.85 y .87	20.1
Empeño	.60	.56 y .64	7.8
Planificación	.67	.64 y .70	3.5
Conocimiento previo	.70	.50 y .60	2.7
Indolencia	.82	.81 y .84	2.5
Supeditación	.72	.69 y .75	2.2
Dependencia pares	.53	.48 y .58	2.1

de los temas, la atribución es interna y se percibe autoeficacia valorándose la satisfacción y logros. En lo cognoscitivo, se reporta el empleo de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que conllevan una actuación autónoma (12 reactivos).

Empeño. Se refiere a la disposición de realizar la tarea de manera que se consiga y entregue una producción de calidad. Implica el empleo de estrategias metacognoscitivas, cognoscitivas y de apoyo (5 reactivos).

Planificación. Se refiere a una disposición para la realización de las tareas de forma eficaz y eficiente, empleando diversas estrategias cognoscitivas y de apoyo (5 reactivos).

Conocimiento previo. Se refiere al empleo de diversas estrategias cognoscitivas cuya finalidad es incorporar el conocimiento que ya se tiene a la realización de las tareas (4 reactivos).

Indolencia. Se refiere a una disposición antagónica hacia la realización de las tareas. Se expresan emociones negativas o gusto sólo por algunas. En la motivación se aprecian metas de ejecución y la evitación de situaciones que impliquen un reto. No aparecen mencionados recursos cognoscitivos y se recurre a diversas estrategias para no hacer la tarea o dedicarle un mínimo de esfuerzo (8 reactivos).

Supeditación. La disposición a realizar la tarea está condicionada a una ayuda externa, en la motivación se identifica una atribución externa y la evitación del reto y esfuerzo. No se aprecia la posibilidad de aprender de la tarea (5 reactivos).

Dependencia de pares. la disposición para hacer la tarea es influenciada por los pares quienes suplen las deficiencias en la planificación y realización de las tareas. Solo se mencionan estrategias de apoyo y ante los fracasos se expresan emociones negativas (4 reactivos).

En la tabla 3 se presentan los estadísticos para cada subescala. A partir de la media se puede identificar, en términos generales, la opción de la escala Likert preferida por los participantes. La asimetría y la curtosis indican una distribución distinta a la normal.

Para valorar si las subescalas se relacionan entre sí, se hizo un análisis de correlaciones (rho Spearman), éste se presenta en la tabla 4. Excepto para supeditación, las correlaciones entre factores son significativas ($p = .00$) pero varían en magnitud. En general, estas correlaciones son congruentes con la investigación en este campo, así resulta que indolencia correlaciona negativamente con compromiso, empeño, planificación y conocimiento previo; estas mismas subescalas correlacionan positivamente entre sí, siendo de mayor magnitud esta relación entre compromiso, empeño y planificación; en tanto que dependencia pares muestra una correlación positiva con las otras subescalas excepto con conocimiento previo.

Segunda etapa:

Análisis de la relación de la disposición a hacer la tarea con promedio escolar, escuela y género

Esta etapa se ubica como un estudio transversal en el que se empleó un diseño transeccional correlacional,

Tabla 3. Estadísticos de cada subescala del ADTE.

FACTORES	Media	Desv. típica	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Compromiso	3.72	.74	-.67	.08	.24	.16
Empeño	2.98	.87	-.06	.08	-.48	.16
Planificación	3.58	.89	-.53	.08	-.29	.16
Conocimiento previo	3.77	.82	-.72	.08	.19	.16
Indolencia	2.60	.92	.31	.08	-.76	.16
Dependencia pares	3.68	.83	-.57	.08	-.10	.16
Supeditación	3.02	.48	.20	.08	.44	.16

Tabla 4. Correlaciones entre las diferentes subescalas del ADTE.

SUBESCALAS	Compromiso	Empeño	Planificación	Conocimiento previo	Indolencia	Dependencia pares	Supeditación
Compromiso	1.00	.50(**)	.61(**)	.19(**)	-.47(**)	.18(**)	-.04
Empeño		1.00	.46(**)	.09(**)	-.11(**)	.24(**)	-.01
Planificación			1.00	.17(**)	-.36(**)	.11(**)	-.02
Conocimiento previo				1.00	-.10(**)	.06	.01
Indolencia					1.00	.16(**)	.01
Dependencia pares						1.00	.00
Supeditación							1.00

**La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

dato que solo se buscaba describir relaciones entre variables (García, 2009). Para todos los casos y considerando los antecedentes teóricos, se estableció que habría una relación entre la manifestación de la disposición a hacer la tarea y cada una de las variables analizadas (promedio escolar, escuela y género).

Promedio escolar. Para este análisis no se consideraron las escuelas de Mérida, Yucatán, pues no fue posible obtener el promedio escolar de los alumnos. Los alumnos participantes se categorizaron en tres grupos: bajo (promedio entre 5 y 6.9; $N = 65$); medio (promedio entre 7 y 8.5; $N = 333$); alto (promedio entre 8.6 y 10; $N = 261$).

Para probar la hipótesis de que el promedio escolar implicaban diferencias en las variables que valora cada subescala, se realizó un ANOVA considerando el promedio escolar como factor y como variables dependientes las subescalas. Las diferencias significativas entre medias se dieron en: compromiso [$F(2,156) = 45.72; p < .001$]; empeño [$F(2,156) = 3.24; p < .05$]; planificación [$F(2,156) = 19.53; p < .001$]; conocimiento previo [$F(2,156) = 45.89; p < .001$]; indolencia [$F(2,156) = 37.53; p < .001$]; supeditación [$F(2,156) = 84.77; p < .001$]. A continuación se establecieron las diferencias específicas entre grupos llevando a cabo contrastes a posteriori de las diferencias par a par, en la tabla 5 se presentan los contrastes que resultaron significativos.

Como otras investigaciones lo acreditan (Carvalho, 2006; Cooper et al., 2006; Flores y Gómez, 2010; Xu

2008, 2011), el promedio escolar es una variable que interactúa de manera importante con la disposición para hacer la tarea. En este caso la diferencia significativa se da entre el grupo de promedio alto y los grupos medio y bajo.

Género. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en empeño [$F(1,930) = 6.7; p < .05$]; indolencia [$F(1,930) = 9.7; p < .01$]; dependencia pares [$F(1,930) = 6.9; p < .01$]. Los hombres tienen el puntaje más alto en empeño [hombres $M = 15.2$ (4.3) vs mujeres 14.5(4.3)] y en indolencia [hombres $M = 21.5$ (7.3) vs mujeres 20.0(7.3)] y las mujeres son superiores en dependencia pares [hombres $M = 14.4$ (3.3) vs mujeres 15.0(3.2)]. Estos resultados pueden explicarse, como lo han hecho otras investigaciones (Caso y Hernández, 2007; Flores y Gómez, 2010; Oses et al. 2011), desde una perspectiva de género, entre los hombres puede ser que sea más valorado ser persistente y usar su tiempo de manera más libre y entre las mujeres que colaboren entre sí. Las diferencias aluden a variables relativas a la motivación, lo que plausiblemente se vincula con diferencias en las expectativas sociales sobre la capacidad y disponibilidad de hombres y mujeres para estudiar.

Tabla 5. Medias y desviaciones típicas por grupos de promedio escolar en subescalas y valores de t .

VARIABLE DEPENDIENTE	GRUPOS	M(DT)	Grupo alto
Compromiso	bajo	42.2 (7.9)	$t_{(322)} = -6.1^{***}$
	medio	42.6 (8.5)	$t_{(593)} = -9.09^{***}$
	alto	48.6 (7.1)	
Empeño	bajo	14.4 (3.8)	
	medio	14.6 (4.2)	$t_{(593)} = -2.3^*$
	alto	15.4 (4.4)	
Planificación	bajo	17.5 (4.1)	$t_{(322)} = -19.8^{**}$
	medio	17.3 (4.1)	$t_{(593)} = -6.1^{***}$
	alto	15.4 (4.4)	
Conocimiento previo	bajo	15.4 (2.9)	$t_{(322)} = -17.9^{***}$
	medio	14.0 (3.8)	$t_{(593)} = -9.6^{***}$
	alto	15.4 (4.4)	
Indolencia	bajo	23.5 (7.0)	$t_{(322)} = 6.1^{***}$
	medio	22.2 (7.2)	$t_{(593)} = 7.8^{***}$
	alto	17.6 (6.6)	
Supeditación	bajo	15.7 (2.2)	$t_{(322)} = 3.9^{***}$
	medio	15.4 (2.4)	$t_{(593)} = 5.1^{***}$
	alto	14.4 (2.3)	

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Escuela de procedencia. Para probar la hipótesis de que escuela de procedencia implicaban diferencias en las variables que valora cada subescala, se realizó un ANOVA considerando escuela de procedencia como factor y como variables dependientes, las subescalas. Las diferencias significativas entre medias se dieron en: compromiso [$F(6,925) = 4.04; p=.001$]; empeño [$F(6,925) = 3.32; p<.05$]; planificación [$F(6,925) = 5.01; p<.000$]; conocimiento previo [$F(6,925) = 2.12; p<.05$]; supeditación [$F(2,156) = 84.77; p<.05$]; dependencia pares [$F(6,925) = 2.3; p<.05$]. A continuación se establecieron las diferencias específicas entre grupos llevando a cabo contrastes a posteriori de las diferencias par a par. En la tabla 6 se muestran los contrastes que resultaron significativos.

El análisis de contraste muestra diferencias significativas principalmente entre la escuela de Cárdenas Tabasco y las otras escuelas, la primera es superior en las escalas de compromiso, empeño y planificación. Considerando estos resultados, afines con la literatura revisada (Backhoff et al., 2007; Dettmers et al., 2009; Trautwein, 2007; Zorrilla, 2009), consideramos que la escuela de procedencia influye en la manera como los

estudiantes perciben la realización de la tarea, aunque el presente estudio no permite identificar qué cualidades de la escuela dan lugar a estas diferencias.

CONCLUSIONES

El estudio cubrió su objetivo en el sentido de construir, validar, convalidar y probar la utilidad de una escala para dar cuenta de la percepción de los alumnos sobre su disposición para realizar la tarea. Los resultados indican que ésta no puede ser vista desde una única perspectiva, pues entran en juego variables inherentes al alumno y a su entorno escolar. Identificamos que los alumnos en general muestran una disposición que es favorable en algunos aspectos y desfavorable en otros.

Como en otros estudios, se apreció que el proceso de autorregulación es particularmente importante en aquellos aspectos favorables a la realización de la tarea (Zimmerman, 2008). Las subescalas de compromiso, empeño, planificación e integración de conocimiento previo dan cuenta de este hecho cuando se les analiza considerando el promedio escolar. Cuando se autorregula, el estudiante, asume su responsabilidad hacia la tarea, procura organizarse para llevarla a cabo y evalúa si el resultado es el esperado, se percibe a sí mismo como eficaz, pone en práctica diferentes estrategias cognoscitivas, emplea su conocimiento y muestra sentimientos positivos hacia la tarea. En la medida que el rendimiento académico es superior, estas cualidades muestran mayor predominio sobre otras no favorables a hacer la tarea, en este sentido los resultados de nuestro estudio coinciden con los de Zimmerman y Kitsantas (2005), Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) y Xu (2011).

La autorregulación no es un proceso que se pueda ubicar como existente o inexistente, los resultados del estudio muestran que los estudiantes siempre muestran manifestaciones de éste. Remarcamos este hecho, pues nos habla de la ubicación de cada estudiante dentro de un continuo de desarrollo que puede verse favorecido por distintas prácticas escolares. Los profesores podrían apoyar el desarrollo de la autorregulación dándoles un sentido útil, más allá de la sola calificación. Podrían instruir a los alumnos sobre cómo planificar una tarea y proporcionándoles indicadores claros para que pudieran supervisar y evaluar su realización. Así mismo, podrían buscar la forma de que recibieran retroa-

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas por grupos de promedio escolar en subescalas y valores de *t*.

VARIABLE DEPENDIENTE	GRUPOS M(DT)		<i>t</i>
Compromiso	Tabasco	DF 1	$t_{(501)} = 3.7^{**}$
	46.6 (7.3)	43.7 (9.3)	
Empeño	Tabasco	Mérida 4	$t_{(322)} = 3.5^{**}$
	46.6 (7.3)	42.2 (9.5)	
Planificación	Tabasco	DF 1	$t_{(501)} = 4.2^{**}$
	18.9 (3.8)	14.0 (4.3)	
Supeditación	Tabasco	DF 2	$t_{(426)} = 3.7^{**}$
	18.9 (3.8)	17.2 (4.6)	
	Tabasco	Mérida 3	$t_{(339)} = 3.5^{**}$
Dependencia pares	18.9 (3.8)	16.8 (5.1)	
	Tabasco	Mérida 4	$t_{(332)} = 3.9^{***}$
	18.9 (3.8)	16.5 (5.3)	
Dependencia pares	Tabasco	DF 1	$t_{(501)} = -3.3^*$
	14.6 (2.4)	15.3 (2.3)	
	Tabasco	DF 2	$t_{(426)} = -3.7^{***}$
	14.6 (2.4)	15.4 (2.4)	
	Tabasco	Mérida 2	$t_{(339)} = -3.3^*$
	14.3 (3.49)	15.8 (2.7)	

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

limentación por su realización, por ejemplo, teniendo criterios claros a partir de los cuales los alumnos podrían evaluar la calidad de su trabajo, o bien se podría hacer evidente la utilidad de su realización discutiendo en clase el aprendizaje logrado o también se podría impulsar que las tareas fueran un insumo para preparar los exámenes.

La disposición desfavorable hacia las tareas es algo que deseamos resaltar pues justo opera en sentido contrario al compromiso y autonomía. Nos llama la atención que, en mayor o menor medida, los estudiantes se muestran indolentes ante la tarea y supeditan su realización al apoyo externo, que su interés se centre en los beneficios externos de hacerlas y que recurran a estrategias para hacerlas invirtiendo el mínimo de dedicación y esfuerzo. Las escalas que señalan una visión desfavorable hacia la autonomía al hacer la tarea (supeditación e indolencia) indican que los alumnos han aprendido "el juego de hacer la tarea" (en el que la meta es ganar puntos, comprometerse poco y depender de otros) y en mayor o menor medida acostumbran este juego. ¿Qué puede estar ocurriendo?, las carencias en la autorregulación y el hecho de que el principal beneficio escolar de hacer la tarea se traduzca en puntos para la calificación, pueden influir, pero la literatura ofrece otras respuestas.

Los alumnos no tienen control sobre su actividad al hacer la tarea, los maestros son quienes determinan en qué consistirá, con qué criterios se hará y los plazos de entrega. De acuerdo con la teoría de la atribución de Bernard Weiner, (en Brophy, 2004) la ausencia de control sobre una actividad tiene un efecto negativo en la motivación y emociones de quienes realizan dicha actividad. ¿Es posible un orden de cosas distinto?, nos atrevemos a decir que sí, los alumnos de secundaria pueden colaborar y discutir con los docentes sobre lo que ocurre en la escuela (Saucedo, 2006). Podrían acordar las metas que se buscan cubrir cuando se hace la tarea, o elegir tareas buscando que dieran a la mayoría la posibilidad de trasladar el aprendizaje a su vida fuera de los muros de la escuela. De hecho, lo razonable es propiciar la autonomía involucrándolos en la toma de decisiones sobre una actividad que directamente les compete.

Los profesores juegan un papel importante para que el alumno muestre comportamientos, creencias o emociones favorables hacia hacer la tarea, puede ser objeto de futuras investigación analizar la forma como la escuela en general y los docentes en particular conciben

y apoyan la realización de las tareas. Esta información favorecería proponer experiencias de enseñanza y de aprendizaje que fueran relevantes para ambos.

La modificación de las prácticas escolares alrededor de la tarea, sin duda sería de beneficio para todos los estudiantes, sin embargo responder a la demanda de hacer la tarea también depende de los recursos de los estudiantes, aquellos con un bajo rendimiento generalmente se encuentran en desventaja y por lo mismo son los que se muestran más renuentes a cumplir con ella o quienes muestran mayores emociones negativas ante su realización, lo que a su vez tiene un efecto adverso sobre su desempeño académico. Las escuelas de México por lo general no cuentan con apoyos específicos para estos estudiantes que cada vez están más lejos de culminar la secundaria. Ellos se verían beneficiados del apoyo de un profesional que atendiera a sus dificultades específica y les apoyara para desarrollar la autorregulación y motivación, así mismo para que tengan una percepción positiva de sí mismos y sus capacidades; igualmente este profesional puede establecer un vínculo de colaboración con los maestros de la secundaria, para conocer la percepción que tienen de las habilidades y dificultades de los alumnos, clarificar las demandas de las tareas que les solicitan, para disipar dudas específicas sobre la materia y para informarles los logros de los estudiantes (Bempechat et al. 2011; Bryan, Burstein y Bryan, 2001; Flores y Macotela, 2006). Es importante que estos programas sean atendidos por profesionistas especializados (por ejemplo, psicólogos educativos), pues no se trata de enfrentar a los estudiantes al fracaso reiterado o de hacerlos dependientes del apoyo de otros.

La escala aunque es sensible a algunas diferencias entre los alumnos (por su promedio escolar, género, escuela de procedencia), por ahora tiene la limitante de solo haberse empleado en un tipo de escuela secundaria y con una muestra restringida. Habría que valorar sus resultados con una muestra más amplia, en diferentes tipos de escuelas y satisfaciendo criterios de muestreo más rigurosos.

Aparte, los resultados de la aplicación del ADTE tienen la limitante de no haber sido relacionados con otros indicadores vinculados a la realización de la tarea como son: su cumplimiento o el tiempo que se invierte en realizarla (Backhoff et al., 2007; Cooper et al., 2006; Dettmers et al., 2009), la calidad con la que es realizada o el nivel de dificultad percibido. Analizar estas aso-

ciaciones llevaría a una mejor comprensión de cómo favorecer que esta actividad se vuelva un espacio de aprendizaje y desarrollo de la autonomía. Nuestros resultados son un primer acercamiento a una visión integral de la apreciación de los estudiantes sobre hacer la tarea.

La tarea efectivamente pueden ser una actividad a partir de la cual los alumnos de secundaria desarrollen su autonomía y compromiso por el propio aprendizaje, pero esta meta no depende solo de los recursos personales (de autorregulación, conocimientos, creencias, afectos y emociones) del estudiante. La escuela, los maestros, las expectativas de los demás, son agentes de cambio importantes para propiciar la idea de que vale la pena hacer suya la actividad de hacer la tarea para constituir la en un espacio de aprendizaje que les pertenece.

REFERENCIAS

- Aguinada, R., Salvador, C., y Rueda, M. (2005). La experiencia de Tatu'utsi Maxakwaxi un ejemplo de educación secundaria en evolución permanente. En M. Zorrilla (Coord.), *Hacer visibles las buenas prácticas* (pp. 189-212). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E. y García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: INEE.
- Bembunty, H. (2011). Meaningful and maladaptive homework practices: The role of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced Academics*, 22(3), 448-473.
- Bempechat, J., Li, J., Neier, S. M., Gillis, C. A., y Holloway, S. D. (2011). The homework experience: Perceptions of low-income youth. *Journal of Advanced Academics*, 22, 250-278.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. 2ª ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bryan, T., Burstein, K., y Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: Homework problems and promising practices. *Educational Psychologist*, 36 (3), 167-180
- Carvallo, P. M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria. Un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140304.pdf>
- Caso-Niebla, J., y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. Recuperado en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rfp/v39n3/v39n3a04.pdf>
- Cooper, H., Robinson, J. C., y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Dettmers, S., Trautwein, U. y Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375-405.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55110208.pdf>.
- Elliot, A. J., y Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York, NY: Guilford.
- Flores R. C., y Macotela, S. (2006). *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: experiencias en el programa alcanzan do el éxito en secundaria*. México: Facultad de Psicología UNAM.
- Flores, R., y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Recuperado en: http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-flores_gomez.html
- García, C. B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México: UNAM, Facultad de Psicología-El Manual Moderno.
- González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocas, C., González, P., Muñoz, R., y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- Katz, I., Kaplan, A., y Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing

- homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.
- Millán, H. A., y Flores-Macías, R.C. (2006). Influencia del apoyo parental en el rendimiento académico de los alumnos de secundaria. En R. C. Flores y S. Macotela (comp.): *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria* (pp. 219-232). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Oses, B. R., Aguayo, C. J., Duarte, B. E., y Manuel, O. J. (2011). Autorregulación en estudiantes de secundaria: influencia de género, edad y apoyo familiar. *Psicología Iberoamericana*, 19 (2), 39-46. Recuperado en: http://192.203.177.6/psicologia_iberamericana/pdf/Psicologia_Iberoamericana_19-2.pdf#page=40.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., y Hart-Johnson T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- Pekrun R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educ Psychol Rev*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W, y Perry, R. (2002). Academic emotions in student's self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Saucedo, C. L. (2006). Estudiantes de secundaria: sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(29), 403-429.
- Saucedo, R. C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 641-668.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.
- Warton, M. P. (2001). The forgotten voices in homework: views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.
- Xu, J. (2011). Homework Completion at the Secondary School Level: A Multilevel Analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 171-182.
- Xu, J. (2008). Models of secondary school students' interest in homework: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1180-1205.
- Zimmerman, B.J. (2008) Investigating Self-Regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and futures prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B., y Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.
- Zimmerman B., y Schunk, D. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zorrilla, M. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Español? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-zorrilla2.html>

Anexo 1

Estructura de cada subescala y cargas factoriales de los reactivos, los números indican el orden en el que aparecen los reactivos en el instrumento.

Escala de Autopercepción de la disposición hacia las tareas escolares (ADTE)		
COMPROMISO	19. Me siento capaz de seguir haciendo una tarea que me cuesta trabajo.	.665
	7. Soy capaz de hacer bien la mayoría de mis tareas.	.588
	29. Mientras hago mi tarea me fijo si me está quedando bien.	.586
	37. Una vez que inicio una tarea me siento capaz de acabarla.	.578
	40. Trato de aprender de la tarea.	.576
	36. Me doy cuenta cuando me confundo en una tarea y trato de aclararlo.	.547
	35. Me interesa aprender de las tareas.	.537
	33. Reviso mis apuntes de clase o el libro si tengo dudas de cómo hacer una tarea.	.518
	16. Lo que más me gusta al hacer la tarea, es poder entender el tema.	.460
	13. Me gusta hacer todas mis tareas.	.457
	9. Cuando una tarea me sale bien creo que se debe a mi esfuerzo	.451
EMPEÑO	47. Utilizo mis apuntes para ayudarme en las tareas.	.417
	42. Hago un plan para hacer mis tareas.	.557
	27. Para ayudarme a hacer la tarea, elaboro dibujos, esquemas o cuadros.	.547
	54. Cuando una tarea no me sale le pido ayuda al maestro	.544
	15. Pido a alguien más que revise mis tareas para ver si están bien.	.434
49. Tengo una estrategia para recordar llevar a la escuela las tareas que hice.	.429	
PLANIFICACIÓN	6. Para planificar mi tarea me acuerdo de mi horario o lo reviso.	.596
	3. Preparo las cosas que voy a utilizar para hacer mis tareas en casa.	.573
	26. Elegí un lugar especial en mi casa para hacer la tarea.	.572
	5. Apunto mis tareas para no olvidar que las tengo que hacer.	.540
	51. Aunque tenga mucha tarea me organizo.	.403
CONOCIMIENTO PREVIO	10. Cuando hago mis tareas recuerdo lo que explicó el maestro.	.635
	23. Al hacer la tarea me doy cuenta de lo que sí entendí y de lo que no entendí en clase.	.475
	17. Para ayudarme con una tarea nueva, pienso en lo que ya aprendí sobre ese tema.	.444
	2. Me fijo en los ejercicios que ya hice para ayudarme a hacer la tarea.	.413
INDOLENCIA	28. Para impedir que me regañen, cuando me preguntan de mis tareas digo mentiras o invento excusas.	.676
	44. Dejo la tarea incompleta porque los maestros encargan mucha tarea.	.676
	52. Me aburre hacer tareas y las dejo sin terminar.	.642
	24. Creo que si la tarea no contara para la calificación, yo la dejaría sin hacer.	.586
	43. Hago solamente las tareas de las materias que me gustan.	.584
	38. Me disgusta dedicar tanto tiempo a hacer la tarea.	.584
	31. Aunque esté mal hecha entrego la tarea para que me califiquen que sí la hice.	.571
	1. Creo que es mejor copiarle las tareas a mis compañeros, que hacerlas yo mismo .	.404
SUPEDITACIÓN	21. Sólo si alguien me ayuda, hago la tarea.	.603
	20. A la hora de hacer la tarea, es difícil aprender.	.587
	53. Cuando una tarea me sale bien se debe a la suerte.	.524
	25. Si la tarea está bien hecha se debe a que alguien me ayudó.	.515
	4. Solo hago las tareas fáciles porque sé que me van a salir bien.	.418
DEPENDENCIA PARES	45. Les pido a mis compañeros que saben, que me expliquen.	.707
	8. Cuando la tarea es difícil, pregunto a mis compañeros.	.680
	32. Pido la tarea cuando no la apunté.	.468
	50. Me enoja la tarea cuando no me sale.	.466